

O RISCO DO BORDADO - EDUCAÇÃO NA TERCEIRA IDADE: TRAJETÓRIAS DE VIDA DE SENHORAS

Jezuina Kohls Schwanz¹

RESUMO: Este texto apresenta e discute, através de depoimentos orais com senhoras, os caminhos que estas percorreram até chegar a uma turma de Educação de Jovens e Adultos. Destaca a importância do uso de história oral no processo de Letramento do grupo. Como a influência de gênero marcada primeiramente pela família de origem e depois pela família de procriação, marcou suas trajetórias de vida de uma maneira semelhante, fazendo com que o grupo descobrisse histórias em comum entre seus membros. Utilizando a memória para trabalhar com os conceitos de Identidade, Cultura, Gênero e Terceira idade, esse trabalho pretende contribuir para os estudos de história oral e de Letramento na terceira idade.

PALAVRAS-CHAVE: História Oral. Memória. Terceira Idade. Letramento.

ABSTRACT: This text presents and discusses based on statements of elderly women their courses of life until the arrival in a class of adults' education. It also emphasizes the importance of the oral history in the group lettering process and how the gender influenced their lives firstly in their original family and afterwards in their husbands' family, which made it possible for the group to see similar aspects in their courses of life through common stories among the members. This article intends to contribute for studies of oral history and lettering in the third age based on their memories to work with concepts of identity, culture, gender and third age.

KEY-WORDS: Oral History, Memory, Third Age, Lettering

¹ Pedagoga, especialista em Memória, Identidade e Cultura Material pela Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), Brasil. Trabalha como coordenadora do Programa Regional de Educação Patrimonial *Memorar* pelo Laboratório de Ensino e Pesquisa em Antropologia e Arqueologia da Universidade Federal de Pelotas (LEPAARQ/UFPEL), Brasil.

INTRODUÇÃO

REDESCOBRINDO O PASSADO

*“Feito dizem: só Deus conhece por inteiro o risco do bordado”
Autran Dourado*

O presente artigo tem por principal objetivo comprovar a eficácia do uso de Histórias de vida no processo de letramento de senhoras na terceira idade. A escolha da ferramenta de história oral em minha pesquisa não se deu por acaso. Foi através de minha inquietação como educadora, em um projeto de extensão da Universidade Federal de Pelotas, com turmas de Educação de Jovens e Adultos², que experimentei o trabalho com histórias de vida. Na época, o trabalho era feito empiricamente, sem preocupações com o uso correto das metodologias usadas em história oral.

Um traço comum no passado das senhoras com quem trabalhei naquele projeto era o sentimento de inconformidade com o fato de não terem superado seu analfabetismo ainda na infância. Apesar das ações movidas pelos órgãos educacionais com relação à superação do fenômeno do analfabetismo no Brasil, constatamos dados alarmantes a respeito deste problema, que se tornam ainda mais graves quando nos damos conta de que vivemos numa sociedade letrada, na qual aqueles que não reconhecem os códigos da linguagem escrita estão inevitavelmente marginalizados na dinâmica das relações sociais.

Foram utilizados em minha pesquisa relatos de seis senhoras obtidos nos anos de 2001, 2005 e 2006. No ano de 2001, os relatos foram colhidos com o intuito de ajudarem no processo de letramento do grupo. No ano de 2005 e 2006, retornei ao grupo como pesquisadora. Meu objetivo não era mais o de alfabetizar, mas sim entender o processo de exclusão que o analfabetismo gerou nessas senhoras. Buscava o elo entre seu passado, e o que, em suas trajetórias, apontaria para seu afastamento do grupo escolar.

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: CONTEXTUALIZANDO A DISCUSSÃO

A história da educação de jovens e adultos teve como importante marco a revolução de 1930, considerando a realidade da época, quando havia grande necessidade de qualificação de mão-de-obra. Surgiu, em novembro de 1930, o

² Atuei como Educadora no projeto *Alfabetização e Cidadania* COCEPE: 52435136, no ano de 2001.

Ministério da Educação e Saúde. A partir desse acontecimento, a educação no Brasil passou a ter uma atenção maior.

Em 1947, Lourenço Filho criou o serviço Nacional de Educação de Adultos. A concepção Freireana de alfabetização foi-se forjando nas várias experiências do movimento libertário, em meados do século XX. Na década de 60 surgiram várias iniciativas no intuito de resgatar a cidadania; em 1961 foi criado o MEB (Movimento Eclesial de Base), coordenado por Paulo Freire. Na perspectiva da valorização da cultura popular no Rio Grande do Sul, associada à educação como prática da liberdade de Paulo Freire, foi fundado o Instituto de Cultura Popular do Rio Grande do Sul, tendo como mentor Ernani Fiori.

O MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos) nasceu em São Paulo em 1989, tendo como mentor Paulo Freire. O movimento tinha como um dos principais objetivos possibilitar um processo construtivo de ampliação do próprio conhecimento do educando jovem e adulto, através da intervenção sistemática do educador e da vivência com outros educandos, numa relação dialógica. Dez anos mais tarde foi criado o MOVA-RS, com o intuito de diminuir os índices de analfabetismo no estado, sendo que desde a sua formação nota-se a presença majoritária de mulheres - 70%, reafirmando a tendência nacional na queda do analfabetismo entre o sexo feminino, mesmo sendo presente a concepção de que a mulher era resignada à tarefa do serviço doméstico. Quanto à idade dos educandos, a grande maioria situava-se na faixa de 41 a 66 anos.

Gostaria de destacar como um dos nomes mais expressivos na Educação Popular, Paulo Freire, autor que norteou o meu trabalho de educadora. Foi com Paulo Freire que o conceito *cultura* tornou-se uma palavra-chave na educação. A partir de seus ensinamentos a educação passou a ser pensada como uma *prática cultural*, onde homens e mulheres aprendem ao mesmo tempo a ler as palavras e a interpretar o mundo.

O termo 'alfabetização' se tornou pouco para abarcar o universo de conhecimentos que giram em torno da aquisição da leitura e da escrita. Ler e escrever corretamente, nos dias atuais, não é suficiente. O educando precisa, além disso, ser um usuário competente da linguagem escrita. Para isso é necessário que o educando sinta-se motivado para atuar, visando modificar a realidade que o oprime e, só assim, é que se pode dizer que a pessoa interpretou o mundo e interpretou a si mesma dentro do contexto social em que está inserida. Esse processo é denominado 'letramento', que segundo Soares (1999): "É o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. O resultado da ação que adquire um

grupo social ou indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita e de suas práticas sociais”.

A leitura do mundo, tão pregada por Paulo Freire, é um bom recurso para que o educando sintá-se apto, não apenas para ler palavras e textos, mas que se torne um usuário competente da linguagem escrita, visando o seu crescimento como cidadão. A função do educador não é de apenas “adestrar o educando”, mas sim de fazer com que, através do diálogo, o educando leia palavras ampliando sua coragem de ler a si mesmo; de ler criticamente os outros e a realidade na qual está inserido.

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NA VILA SANTOS DUMONT

O projeto no qual atuei como educadora e aprendiz, Alfabetização e Cidadania da Universidade Federal de Pelotas, teve início em 1997. O mesmo foi inserido em um projeto já existente na Vila Santos Dumont, “*Participação e organização popular na Vila Santos Dumont*”³, localizado no posto de saúde da vila, pois se constatou a necessidade da abertura de uma turma do EJA, devido ao grande número de analfabetos participantes do projeto.

Após uma primeira visita à vila, comecei, junto com a coordenação dos dois projetos, a traçar estratégias de atuação. A metodologia escolhida foi de, através do uso das histórias de vida das educandas, iniciar o processo de letramento do grupo. As aulas eram realizadas no próprio Posto, de segunda à quinta-feira, das 18h30min às 21h30min.

No primeiro semestre do ano de 2001, dividi a tarefa de educadora com mais duas colegas, que, como eu, não tinham nenhuma experiência com educação de jovens e adultos. O trabalho com história oral foi feito de forma empírica; a educanda ditava sua história e essa era redigida pela professora. Após essa primeira etapa, passava pelas discussões em grupo. O grupo escolhia as palavras mais

³ “O projeto foi desenvolvido a partir da concepção do Programa de Saúde da Família e se direciona para a promoção da equidade, o que se alcança, quando se age sobre os determinantes e sociais do processo saúde-doença. Segundo os autores (Ana Lúcia Gastaud, Alexandre Cunha e Luiz Osório Rocha dos santos), o projeto se abriga na obra intelectual de Paulo Freire e está sob a coordenação conjunta da universidade Federal de Pelotas, do Posto de saúde e da população. O ponto de partida foi um acordo de trabalho conjunto e os temas para a abordagem pedagógica são problemas apontados pela própria comunidade, sobre os quais se instala o diálogo na busca por explicar as situações vividas e definir ações coletivas”. ROSA, p.13, 2002.

importantes do texto e depois iniciavam as atividades de leitura e escrita propriamente ditas.

Com o término do ano letivo, senti a necessidade de entender mais o que motivou essas senhoras, já na terceira idade, a procurarem uma turma de alfabetização. Quais os caminhos que essas percorreram e quais os fatores responsáveis pelo afastamento delas da escola. Também buscar entender o que fez com que elas voltassem a procurar uma turma de alfabetização.

Numa perspectiva conscientizadora da educação, este projeto de Alfabetização de Jovens e Adultos objetivou favorecer o desenvolvimento de processos construtivos necessários ao aprendizado da leitura e da escrita da língua materna por adultos e pessoas na terceira idade. Assim como se os educandos compreendessem a importância da língua no seu contexto sócio-cultural, identificando a função social da escrita e da leitura, numa perspectiva histórico-crítica. Isto porque nem sempre saber ler e escrever garante ao indivíduo autonomia e participação civil; é necessário promover o encontro entre processo educativo e realidade social dos educandos, na medida em que se incentiva a reflexão crítica perante o mundo atual e se aproveita o potencial lingüístico prévio do educando na aprendizagem.

Para aproximar o grupo e torná-los cidadãos daquele espaço público, que é a sala de aula, iniciamos um processo de escrita das trajetórias de vida, e a partir delas, passamos a realizar diferentes atividades de leitura e escrita. Essa experiência conseguiu atingir os objetivos principais: o grupo tornou-se mais forte, unido e todos conheceram os limites ao acesso aos estudos que os colegas tinham enfrentado. “Sabe, já tinham me convidado para estudar na escola do meu filho, mas eu não quis não. Estudar em uma escola é coisa para gente nova, não para velho. Só aceitei porque é aqui no posto e todo mundo é amigo.” (MARIA, abril de 2001).

Por ser um grupo composto basicamente de senhoras idosas, o trabalho com Histórias de Vida serviu como eixo gerador de conhecimento em sala de aula. Essas senhoras estavam dispostas a enfrentar seus medos para se tornarem usuárias competentes da língua escrita. Digo escrita, porque a maioria das educandas fazia o uso correto da linguagem oral. O grupo consolidou-se a partir da identificação entre seus membros.

O PERFIL DAS EDUCANDAS

Os perfis foram traçados a partir dos relatos feitos com as senhoras moradoras da Vila Santos Dumont, localizada na periferia da cidade de Pelotas. Esses perfis servirão para a construção das trajetórias de vida dessas senhoras.

Carolina⁴, 84 anos, tem cinco filhos, é viúva e mora no bairro há mais ou menos 30 anos; é muito conhecida por todos do Bairro. Carolina saiu do meio rural com o marido e os filhos pequenos para tentar a sorte na cidade. Quando chegou à cidade, não tinha água, nem luz, nem saneamento. “Foram tempos difíceis...” Dona Carolina cuidava dos filhos e da casa e o marido trabalhava em uma marcenaria. Viveu com os pais e irmãos na zona rural até se casar. “Meus pais eram negros e arrendavam um pedaço de terra dos brancos”. Carolina ficou viúva aos 62 anos, trabalhou algum tempo como doméstica e hoje vive com sua aposentadoria. Mora com um filho, nora e três netos. Ajuda a manter a casa com sua aposentadoria.

Celoi, 80 anos, negra, oriunda do Monte Bonito. Quando veio para a cidade com o marido tomou posse de um terreno no bairro. “Aqui não tinha nada, nem casas, nem água, nem luz, foram tempos difíceis.” O marido a abandonou há quase 20 anos, desde então cuida dos filhos e dos netos, atualmente sustenta a casa com sua aposentadoria, pois a nora e o filho não têm trabalho fixo. Quando procurou o grupo para estudar trouxe também a sua neta de 15 anos, que havia abandonado a escola aos treze, pois estava grávida.

Maria, 86 anos, é descendente de alemães, nasceu e se criou na colônia, mora no bairro há mais de 30 anos. Seus filhos e netos moram juntos no mesmo pátio; com sua aposentadoria ajuda a sustentar a família. Participa de todas as atividades oferecidas pelo posto de saúde, entre elas o grupo de pintura e o grupo de hiper-tensos. Maria é viúva desde os 56 anos.

Elisia, 78 anos, é “brasileira”, viúva e mora no bairro há muito tempo, tem sete filhos e onze netos. Um de seus filhos foi preso por assalto à mão armada, não possui casa própria e mora com dois filhos e noras. Vive de sua aposentadoria. É participante ativa na comunidade, sempre disposta a ajudar quem está precisando. Participa do grupo de idosos. Diz que procurou o grupo porque gosta de ir à igreja evangélica e queria aprender os cantos.

Ana, 76 anos, vive com o marido, ambos são aposentados, moram no bairro há bastante tempo em um terreno que tomaram posse. Tem um único filho que mora em Porto Alegre. Os dois freqüentavam as aulas juntos e davam apoio um ao outro. O marido já havia estudado, mas só até a segunda série e freqüenta a Igreja Universal do Reino de Deus; o pastor desaprovou as aulas, mas mesmo assim ambos continuaram no grupo.

E O PASSADO É O PRESENTE NA LEMBRANÇA: OS CICLOS DA VIDA

No trabalho com histórias de vida de mulheres adultas em fase de letramento, a memória constitui-se em um elemento fundamental na busca da identidade, individual ou coletiva, do grupo em estudo. A partir das histórias, as

⁴Por se tratar de História de Vida, os nomes das depoentes são fictícios para preservar as identidades das mesmas.

aulas passaram a ter novo sentido para as educandas. No começo do trabalho, muitas ficaram receosas de se expor ao grupo, mas depois perceberam que suas histórias tinham muito em comum. Todas passaram por situações difíceis ao longo de suas vidas, o que fez com que se afastasse ou mesmo nunca frequentassem uma escola. Essas memórias quase comuns deram mais segurança àquelas mulheres na sua relação com o grupo. **Memórias da Infância: infância e escola**

Segundo Loiva Otero Félix (1998; 45), estudar memória é não apenas falar da vida através da história; mas também falar do seu reverso, do esquecimento, dos silêncios, dos não-ditos. Por que esquecemos algumas coisas e lembramos outras? Os silêncios nos trabalhos com história oral podem ser mais reveladores do que algumas lembranças. Ao ser questionada sobre as punições sofridas na infância, Carolina responde: “A mãe era muito boa para nós, o pai também não era dos piores... (pausa longa). Acho que nos castigava porque fazíamos muita traquinagem... (silêncio)... (choro)...” (CAROLINA, 84 anos, 2005).

Podemos perceber como esse assunto é doloroso para essa senhora, e como o silêncio estabelece uma lacuna entre aquilo que aconteceu e o que está sendo dito. Essa lacuna pode representar um espaço de reinvenção do passado de modo que a lembrança de determinados fatos se torne menos dolorosa. Pode ser, também, mais do que uma memória de sofrimento, um novo sofrer em relação àquilo que aconteceu. E pode, ainda, representar, aquele silêncio, um receio, uma dúvida, sobre o direito que a pessoa que rememora tem de revelar algo que, não sendo uma memória sua, apenas tem implicações para a imagem de alguém cuja memória é compartilhada com outros membros da família. No relato de Maria, por exemplo, a posição dela no grupo familiar aparece como o fato que a fez se afastar da escola:

De uma família de nove irmãos, por ser a mais velha, fui à única que não estudou. Eu queria, mas tinha que ficar em casa e ajudar a mamãe e o papai na lida. Desde os quatro anos de idade já lavava roupa, cuidava do irmão mais novo, e até fazia comida no grande fogão à lenha... (MARIA, 86 anos, 2005).

Como ela, a maioria das educandas do grupo teve problemas semelhantes, somando-se a estes a distância que deveriam percorrer até a escola, e, também, por serem provenientes de classes trabalhadoras onde a função da escola assume um segundo plano em detrimento ao trabalho, quando os pais só mandavam para a escola os filhos homens que precisavam saber negociar, e para as filhas cabiam as tarefas domésticas.

As lembranças com relação à escola são, na maioria das vezes, dolorosas e de mágoa em relação àqueles que de alguma forma não colaboraram com o sonho de estudar. A resposta de uma depoente à pergunta 'você tem alguma mágoa por não ter ido à escola?', deixa perceber que o tempo não amenizou essa mágoa:

Muita. (silêncio) Por querer ir e não deixarem, por chorar e não deixarem. (choro). Era abaixo de sacrifício, sempre, sempre. Às vezes a gente apanhava por nada, não que eu fosse santa, porque às vezes eu fazia as minhas traquinagens. Mais eu tive muita mágoa. De muitas vezes ver meus irmãos irem e eu ficar em casa chorando. 'Não é para ir, eu já disse!' E tem que ficar em casa. E ficava. (CAROLINA, 84 anos, 2005).

Para Halbwachs, “a lembrança é em larga medida uma reconstrução do passado com a ajuda de dados emprestados do presente e, além disso, preparada por outras reconstruções feitas em épocas anteriores e de onde a imagem de outrora se manifestou já bem alterada” (HALBWACHS, 1991:71). Nas lembranças nunca estamos sós, outros indivíduos estão envolvidos. Nas lembranças comuns, como as de família, às vezes, incorporamos algo que faz parte das lembranças de outros. No caso da fala de Carolina, lembrar de acontecimentos ruins afeta a memória das irmãs que, como se pode perceber, tem uma imagem do pai diferente da imagem construída por Carolina. As memórias individuais ganham um caráter coletivo, pois o grupo as faz lembrar, essas memórias há muito adormecidas, sendo despertadas pelo interesse do grupo. Segundo Halbwachs, “conceder-nos-ão talvez, que um grande número de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens” (Apud BÓSI, 1994).

Maria, ao ser questionada sobre seu interesse em ir à escola quando menina, diz:

Muito! (entusiasmo). Mas o papai dizia não. Que para saber a lida da casa, arrancar batata e feijão não precisava saber ler. Foi a resposta dele. A mamãe gostava que eu fosse, mas não quis contrariar o marido. Eu tinha que cuidar da casa e dos pequenos. Os meninos iam porque os homens é que lidavam com o dinheiro. Mulher não (MARIA, 86 ANOS, 2001).

Muitas dessas falas estão permeadas pela emoção. O interesse pela escola durante a infância era comum a todas as entrevistadas. A emoção que aflora nos depoimentos deixa transparecer o quão difícil é para essas senhoras, mesmo agora, depois de muito tempo, compreender as relações de gênero nas quais estavam

inseridas, onde o feminino é subordinado e inferiorizado em relação ao masculino. “Naquele tempo as meninas não iam à escola, só os rapazes. O pai dizia que homem tinha que cuidar dos negócios, fazer contas. Mulher não, para fazer comida e lavar roupa não precisava saber ler e escrever” (ELISIA 78 anos, 2005).

Ao serem entrevistadas, reconstroem suas trajetórias de vida, ou o relato de suas lembranças, de forma bastante livre, sem se prenderem a uma organização cronológica. Uma entrevistada, ao falar de sua rápida passagem pela escola, diz:

Não lembro se foi antes ou depois da grande guerra, só sei que estive na escola apenas por duas semanas, eu gostava muito da professora, apesar dela ser bastante severa, mas aí minha mãe ficou doente e eu tive que abandonar a escola para assumir os trabalhos da casa e ainda ajudar meu pai na lavoura (CAROLINA, 84 anos, 2005).

FASE ADULTA: A RAINHA DO LAR

Como afirma BÓSI (1994), “chama-nos atenção com igual força a sucessão de etapas na memória que é toda dividida por marcos, pontos onde a significação da vida se concentra”. É o caso de Elisia, por exemplo:

Uma coisa que me marcou muito foi no dia do meu casamento, eu tinha vergonha de não saber assinar o meu nome. Então meu tio me ensinou as letras do meu nome e eu decorei. Não ficou muito bonito, mas foi à primeira vez. E daí não esqueci mais (ELISIA, 78 anos, 2005).

O relato de Elísia é bastante enriquecedor, sabemos que a primeira vez que uma criança escreve o seu nome é bastante importante para ela e também para seus pais. Mas para uma mulher adulta esse fato tem outras implicações. Saber assinar o seu nome fez com que Elisia não sentisse tanta vergonha em ser analfabeta. “Já pensou sujar a mão no dia do seu próprio casamento... é de matar de vergonha qualquer um... acho que até meu pai, que me proibiu de estudar, ia sentir vergonha”. A emoção sentida por assinar o nome, “aquelas poucas letrinhas”, fez que ela passasse depois por muito tempo desenhando aquelas letras. Um tempo depois do casamento manifestou ao seu marido a vontade de começar a estudar, mas as escolas que ofereciam educação de jovens e adultos eram poucas, e aí vieram os filhos e esse desejo ficou adormecido por muito tempo. “Quando fiquei sabendo que as professoras viriam para o posto de saúde aí não me segurei. Vou aprender a ler e escrever! Agora ninguém me impede. E vim.” (ELISIA, 2001).

Perceber as questões de gênero que perpassam os discursos dessas senhoras faz-se muito importante para conhecermos a realidade na qual estão inseridas. A categoria gênero permite distinguir a dimensão biológica da social, e que homens e mulheres só se afirmam na cultura. Conforme HEILBORN (1996: 108) “gênero é um conceito das ciências sociais que se refere à construção social do sexo”. Algumas dessas senhoras manifestaram o desejo de estudar depois de casadas, mas a condição de mulher, trabalhadora e esposa as impediu de tentar ir adiante, mesmo com o consentimento do marido.

A importância da mulher na família, nesse contexto, é atribuída à responsabilidade pela casa e pelos filhos, tornando clara a atribuição, por parte de uma cultura de classes trabalhadoras, do espaço doméstico à mulher. Neste sentido, o termo gênero amplia a reflexão, uma vez que se refere à construção social de homens e mulheres que são educados de forma antagônica, gerando comportamentos e jeitos de ser diferentes. Estas diferenças são transformadas em desigualdades.

TERCEIRA IDADE: E A VIDA COMEÇA COM O ADVENTO DA INUTILIDADE

Um dos principais objetivos do projeto de alfabetização era o resgate da autoestima dos educandos. Muitos, ao chegarem a uma turma do EJA, têm sua autoestima desgastada pelo fato de não saber ler nem escrever, fazendo com que esses educandos sintam-se marginalizados. Segundo Woodward, a identidade está vinculada às condições sociais e materiais. Se um grupo é simbolicamente marginalizado, isso terá efeitos reais, porque o grupo será socialmente excluído e terá desvantagens materiais. As depoentes deixam transparecer a consciência da sua marginalização: Até na igreja na hora do culto é difícil, o Pastor não deixa a gente ajudar nas leituras. Os cantos também a gente não sabe, tem que decorar. Eu quero aprender para ler os cantos e não ficar por fora das conversas (CAROLINA, 84 anos, 2005).

Ou ainda, imagine só a gente ser mulher, velha e analfabeta, aí sim que a gente não presta mais para nada. Quero aprender as letras para poder ajudar os meus netos na escola (CELOÍ, 80 anos, 2001).

Voltar a estudar, para essas senhoras, implica em muito mais que apenas aprender a ler e escrever. Implica na recuperação da vontade de viver, implica em

voltar a ter utilidade. Ou seja: é a busca por uma identidade que seja calcada nos valores determinados pela sociedade.

Em se tratando de mulheres idosas, a questão de gênero vai adquirindo novos perfis com o passar do tempo. Desde crianças, essas senhoras sempre tiveram um ideal de homem como o provedor da família, e a mulher como rainha do lar. Primeiro o provedor era o pai. Depois do casamento, o marido, a quem deviam obediência. Na falta deste, os filhos homens. Segundo Alda Brito (*Apud* BARROS, 1998), as mulheres de classes populares têm com a velhice o que chama de “liberdade de gênero”, ou seja, com a chegada da velhice, muitas, por serem viúvas e não terem mais que cuidar dos filhos, afastam-se da esfera doméstica e penetram na esfera pública. Seja através dos centros comunitários, dos grupos de idosos ou das turmas do EJA, experimentando assim certa liberdade em relação ao sexo masculino.

Esse exemplo dado por Carolina mostra como era grande o preconceito na época em relação à mulher. Essa deveria ser honesta e trabalhadora, bem como uma ótima esposa e mãe zelosa.

Minha mãe dizia que não queria mais ter filhos três estava bom, o filho homem já tinha chegado. Mas o pai dizia que não, que a função da mulher era de pegar barriga e gerar filhos fortes. Quanto mais filhos em casa para cuidar melhor, não ficava pensando em bobagens. (MARIA, 86 anos, 2005).

Em seus relatos, Maria sente-se infeliz na sua condição de mulher e chora ao lembrar que sua mãe morreu aos 53 anos, em virtude de uma gravidez de risco devido à sua idade elevada.

Ela não queria mais ter filhos, mas não adiantou, o pai queria mais um filho macho igual a ele. Foi o que ele conseguiu. Ficar sem mulher e eu e minhas irmãs cheias de crianças para cuidar. Mas pensa que ele melhorou? Que nada, quando casei já tava lá esperando os netos homens. Bem feito, a primeira foi mulher, por sorte meu marido não se importava se viesse menina. Ele morreu esperando o neto homem, que só veio depois (MARIA, 86 anos, 2005).

A categoria "terceira idade" foi inventada na França, nos anos 60, e “refere-se a uma emergente realidade da velhice, ligada a um novo tempo de lazer e não mais associada à miséria, doença e decadência, o que, em geral, ocorria após a aposentadoria" (FRUTUOSO, 1996:33).

É interessante compreender como os sistemas simbólicos funcionam em nossa sociedade e quais as redes de significado permitem a comunicação entre

diferentes grupos. “Nascer, crescer, envelhecer e morrer”; nessa perspectiva a velhice seria a última imagem que criamos para a vida humana; pensando a velhice como a última etapa antes da morte. Associada ao aparecimento de características como cabelos brancos, rugas e a perda da memória, a velhice é marcada pela diminuição da velocidade dos ritmos biológicos. A imagem que fazemos da velhice é muitas vezes resultante de algo não desejado.

Em um país que ainda não oferece condições dignas para grande parte da população, a terceira idade é vivida de uma forma bastante heterogênea. Isso tem a ver com as questões de gênero, classe social, religião e etnia. Muitos desses idosos são identificados como inativos ou improdutivos, sendo muitas vezes impedidos de ter uma vida digna por suas baixas pensões e aposentadorias.

Alguns estudos realizados mostram que existe uma diferenciação de gênero quanto à forma como é vivida e entendida a velhice. A mulher idosa proveniente de classes trabalhadoras passou a vida cuidando da casa, do marido e dos filhos, dentro da esfera doméstica. A grande maioria não teve uma vida profissional ativa, tendo uma vida sexual e social geralmente mais reprimida que a do homem, isso faz com que ela atravesse por essa fase de maneira diferente do homem de sua geração.

Esse trecho de Bosi, em *Memória e sociedade* explica uma das funções sociais dos velhos:

O que rege, em última instância, a atividade mnêmica é a função social exercida aqui e agora pelo sujeito que lembra. Há um momento em que o homem maduro deixa de ser um membro ativo da sociedade, deixa de ser um propulsor da vida presente do seu grupo: neste momento da velhice social resta-lhe, no entanto, uma função própria: a de lembrar. A de ser a memória da família, do grupo, da instituição, da sociedade (BÓSI, 1994).

Em um estudo sobre as condições de vida das pessoas idosas nas sociedades modernas, Magalhães (1987) afirma que essas sociedades têm as seguintes características: baixos índices de natalidade e com processos de mudanças aceleradas, onde a inovação tende a ocupar o lugar da tradição. Além disso, há uma grande valorização das esferas da produção e do consumo, ao mesmo tempo em que o patrimônio familiar é substituído pelo projeto individual. Todos esses indicativos não oferecem boas perspectivas para as pessoas que envelhecem nesses centros urbanos.

Temos, portanto, em nossa sociedade, um grande contingente de idosos que sofrem um processo de exclusão social. Segundo Queiroz (1999), a exclusão

social se dá nas dimensões econômicas (perda do poder aquisitivo, com baixas aposentadorias e pensões), política (pois não têm respeitados seus direitos de cidadãos), social (quando ocorre o isolamento social, na medida em que as estruturas de sociabilidade que desenvolvemos estão centradas no trabalho e na família e, secundariamente, nas relações de vizinhança, por exemplo) e cultural (pela desvalorização da memória e da lembrança). Nos relatos de várias entrevistadas percebemos como se dá essa desvalorização cultural: “Quando eu era mais nova e ajudava no sustento da casa e na lida eu era boa, ouviam os meus conselhos. Agora o dinheiro da aposentadoria mal dá para os remédios, e já não querem que eu ajude em casa... Agora dizem que eu tô é caduca...” (MARIA, 86 anos, 2005).

A necessidade da escuta fez com que o grupo se tornasse mais forte e com vontade de compartilhar suas vivências: “Eu gosto mesmo é de vir estudar, nem que eu não aprenda, aqui até as professoras te escutam e ainda querem saber mais. Aqui eu me sinto útil de novo. Eu gosto quando se interessam pelas histórias do meu tempo...” (CELOÍ, 80 anos, 2001).

Esta desvalorização da memória e da lembrança faz com que o sentimento de inutilidade seja ainda maior. Nas culturas onde os velhos são considerados os guardiões da memória, a velhice chega como um presente, e a sabedoria de quem viveu mais que os outros é passada para as gerações mais jovens.

A partir dessa citação de Rubem Alves, podemos refletir sobre a terceira idade de uma forma diferente, menos voltada para o fim da vida: “Nós não somos ferramentas, não vivemos para ser úteis... não somos como serrotes, enxadas, alicates, fósforos e lâmpadas que, uma vez sem o que fazer, são jogados fora. A nossa vida começa justamente com o advento da inutilidade...” (RUBEM ALVES, 2004).

Talvez devêssemos repensar a velhice sem tantas comparações com imagens da infância ou da idade adulta. Sem pensar nela como o fim do túnel, onde não há tempo mais para nada, mas sim como mais uma etapa da vida, com suas vantagens e desvantagens. Um tempo para fazer tudo aquilo que sempre tivemos vontade de fazer. Começar a pintar, ler e escrever... Não apenas palavras, memórias da juventude, mas sim memórias da velhice, leituras do mundo ao nosso redor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com história oral foi muito importante para o resgate da autoestima deste grupo de senhoras, proveniente de camadas populares que sofrem

exclusões de todos os tipos. Ao perceberem-se como parte integrante de um grupo que visava a melhoria da qualidade de vida, isso deu ao grupo um novo ânimo.

Percebe-se que um dos fatores decisivos quanto a muitos terem se afastado da vida escolar é a questão de Gênero. Nos referimos à condição de exclusão das mulheres, devido à necessidade de dedicarem-se às tarefas domésticas e aos homens por terem que trabalhar muito cedo, com o objetivo de sustentar a família, pois não se via, na cultura do povo menos favorecido, a importância de estudar, mas sim, de ser sujeito mão-de-obra, construtores de riquezas econômicas existentes.

Não posso deixar de mencionar o papel e a responsabilidade da escola como instituição, que historicamente reproduz um modelo de sociedade excludente e que, por não ter em seus currículos e metodologias relação alguma com a realidade dos educandos, afasta-os, dolorosamente, através de sucessivos fracassos, levando-os a assimilarem a idéia de que não são capazes de aprender.

Quando ingressaram numa turma de alfabetização, essas senhoras tinham não só a intenção de alfabetizarem-se, mas também a necessidade de serem ouvidas. Acredito que o grupo conseguiu muito mais do que ler e escrever. Resgataram sua auto-estima, e puderam repensar suas trajetórias de vida, não mais se sentindo culpadas pela não escolarização, percebendo, a partir da identificação com o grupo, que o analfabetismo é um fenômeno histórico, e que muitos enfrentaram e enfrentam até hoje essa realidade. O que era para ser apenas uma metodologia no trabalho com as idosas, tornou-se o principal objetivo das aulas. As histórias de vida tornaram-se o eixo gerador de conhecimento e também de autoconhecimento.

A partir dessas observações, considero que esse programa propiciou um exercício de redescoberta de potencialidades adormecidas, criando novas possibilidades para as mulheres que chegaram desejosas de exercer uma liberdade que parece ter sido cerceada. Vários autores, dentre eles Nunes e Peixoto (1994) e Frutuoso (1996), têm afirmado que os programas de idosos operam mudanças em seus participantes quanto ao resgate da auto-estima, superação de doenças, recuperação da memória, propiciando novos conhecimentos e o desenvolvimento de novas habilidades. Além disso, favorecem também o desenvolvimento da sociabilidade.

No grupo, descobriram interesses que são comuns a outras mulheres de sua geração, que também buscam romper com o signo da velhice passiva, aderindo à proposta de viver a terceira idade como um tempo de liberdade e de realizações.

Como pudemos perceber, essas mulheres estão dispostas a rever valores e atitudes cristalizados em nossa sociedade a respeito de seu papel como mulheres idosas e estão procurando novos aprendizados que lhes possibilitem novos modos de envelhecer.

O trabalho com História Oral colaborou não só para o processo de letramento dessas senhoras, mas também para o resgate da sua auto-estima, permitindo-lhes redimensionar suas identidades. Conforme Jacques Le Goff, “A memória é um elemento essencial do que se costuma chamar Identidade, individual ou coletiva, cuja busca é uma das atividades fundamentais dos indivíduos e das sociedades de hoje, na busca, na febre e na angústia” (LE GOFF, 1992: 476).

Este trabalho não conclui as várias discussões que a educação na terceira idade nos apresenta, apenas aponta alguns caminhos para o processo de inclusão dessas pessoas e mostra, através de suas trajetórias, um motivo para continuarmos tentando romper com preconceitos já cristalizados na nossa sociedade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. *Se eu pudesse viver minha vida novamente*. Campinas, SP: Verus Editora, 2004.

BARROS, Myriam Moraes Lins de (org.). *Velhice ou terceira idade?* Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

BÓSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: lembranças de velhos*. 3.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

DOURADO, Autran. *Os Signos da Agonia*. Rio de Janeiro: Expressão e Cultura, 1974.

FÉLIX, Loiva Otero. *História e Memória: a problemática da pesquisa*. Universidade de Passo Fundo, 1998.

HALBWACHS, MAURICE. *A memória coletiva*. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

HALL, Michael. *História oral: os riscos da inocência*. O DIREITO À MEMÓRIA. São Paulo, Secretaria Municipal de Cultura, 1992, p. 157-160.

HEILBORN, M.L. Gênero, Sexualidade e Saúde. In: *Saúde, sexualidade e reprodução: compartilhando responsabilidades*. Rio de Janeiro: UERJ, p. 101-110, Setembro de 1996.

LE GOFF, Jaques. *História e Memória*. trad. Bernardo Leitão. 2.ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

NUNES, A.T.G.L. e PEIXOTO, C. Perfil dos Alunos da Universidade Aberta da Terceira Idade. *Relatório de Pesquisa*. Rio de Janeiro: Faculdade de Serviço Social / UERJ, 1994.

QUEIROZ, Z.P.V. Participação Popular na velhice: possibilidade real ou mera utopia? *Revista O mundo da Saúde*, ano 23, v.23, nº 4, p.204 – 213, jul./ago. 1999.

SCHWANZ, Jezuina. Educar para quê? In: ROSA, Cristina Maria (org). *Alfabetização e cidadania: o inverso do espelho na educação de jovens e adultos*. Pelotas: UFPEL/Pró Reitoria de Extensão e Cultura/Faculdade de Educação, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. São Paulo: Autêntica, 1999.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In: Thomaz Tadeu da silva (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.